

21. 構成主義学習観による文脈概念とその教材開発への適用 —日本語教材の開発を例に—

梅 田 泉（熊本大学留学生センター）

1 構成主義と文脈

1.1 構成主義に関する議論

構成主義や状況的学習についての研究が盛んである。しかし構成主義という言葉自体が、教育工学の中で使われるようになったのは、まだ最近のように思う。Jonassen (1991a) が、教授システム工学における客観主義と構成主義を比較し、構成主義による新たな教授システムの可能性を議論しているが、この論文の *constructivism* という言葉を見て新鮮さを感じた記憶が筆者にはある。客観主義による学習では、知識は学習者の外にあり、教授システムによって前もって準備された環境で学習すると考える。これに対し構成主義による学習は、知識は経験や体験によって個人の内部に構成されていくものであるとする。このため、教授システム工学では、学習目標を学習者と協議はするが強要しない、最良唯一の教授法を必ずしも求めない、学習者に特定の学習行動をおこさせることを目標としない、固定した規準による評価でなく多様な評価方法を検討すること、などが提案されている (Jonassen 1991a)。

その後、構成主義はハイパーメディア、マルチメディア、さらにインターネットを含んだ教育環境を理論的に支えうる概念として、さらに教育方法の新たな改善をめざすための理論として議論されてきた。菅井 (1998) は、コンピュータ利用による「教育システム」に関する研究動向を概観して、構成主義の影響を受けている研究が、1990年以降日本でもかなり増えていると指摘している。

構成主義の議論が進めば、当然その批判も出てくる。Anderson *et al.* (in press) によると、構成主義や状況的学習の立場は、実証的証拠に基づいているわけではなく、哲学としての立場にすぎないと述べている。こうした批判が出ること自体、構成主義がもはや一部の専門家の間で議論される問題ではなくなっているということであろう。また、批判が出ることで、折衷的な案も出ることになる。両者を補いあうような形で教授デザインの理論を再構築する試みとして、佐賀 (1994) は Lebow (1993) の論文を抄訳して紹介している。以下、佐賀訳によるその論文「構成主義的な価値から教授システム設計を考える：新たな思考枠への5つの原理」の中で提示されている原理を紹介する。

原理1：教授活動の望ましくないおそれがある効果と学習者との間に緩衝帯をたもつこと。

原理2：自律性と関連性の両方を支える、学習のための文脈を与えること。

原理3：学習活動そのもののなかに、学習する理由を埋め込むこと。

原理4：学習者が、発展的な再構成のプロセスに対する責任を増やすことができるようにする技能と態度を促進することをとおした、自己統制を支援すること。

原理5：意図的な学習のプロセスに向かっていく学習者の傾向を、とくに誤りの自覚的な探索を促すことによって強めること。

Lebow は、学習者の情意的領域、例えば、自律性や学習内容の有意義性の自覚、感情や態度の変容、自己統制や自己評価などを重視し、認知的領域との統合を図ろうとしている。構成主義を支持する立場には、客観主義では評価の難しい情意的領域を前面に押し出すことで、教授システム設計がそれまで問題として抱えていたことに解答を見いだそうとする意識があるように思う。

1.2 文脈とその活用

Lebow の原理2で、文脈という言葉が登場している。この文脈という言葉は構成主義や状況的学習の議論の中で非常によく用いられている。例えば Jonassen (1991b) の論文では、「文脈がすべて」というタイトルを冠して、文脈の重要性を強調している。彼によれば、脱文脈化した学習は、教授設計者や教育者の罪だと言う。文脈のない学習は意味が薄く、それゆえ記憶しにくいからである。「文脈がすべて」という表現は、Jonassen 自身も誇張した言い方であると断っている。言わんとしているのは、学習過程での文脈の重要性が、構成主義からのアプローチの主なテーマなのだということである。しかし、彼は構成主義の行き過ぎに対する警鐘も忘れていない。まず、文脈がただ単に提供されただけでは不十分で、その中に何らかの操作が絶対に必要であること。また、文脈が1つだけ与えられるのも不十分であり、もしその文脈が学習者と関連性の低いものであるなら、学習の妨げにもなりかねないこと。さらに、文脈化することが、概念的知識を無視したり削除したりするわけではないこと。むしろ文脈化は概念的知識をその文脈の中で活かすことであり、適切に文脈化されたとき、そうした知識がより有意味になると主張している。

それほど重視する文脈であるが、構成主義学習観で共通に認めるような定義はないように思う。したがって、文脈を教材に組み込むためには、文脈であると言える条件を検討する必要がある。まず構成主義によると言われている教材では文脈をどのように扱っているか、その具体的な例をいくつか見てみる。ただし、どの教材も筆者が実際に見たものではなく、文献によって知ったものであることとお詫びしておく。

まず古典といわれているが現在もよく取り上げられるものに『ミミ号の航海』がある。以下、佐賀 (1997) を参考に紹介する。この教材は1980年代前半に制作され、1985年に放映が開始されたという。連続テレビドラマ形式の番組『ミミ号の航海』の中で、帆船ミミ号に子どもや科学者が乗り込み、冒険に臨むという話が文脈として提供される。その中に科学の課題が埋め込まれ、教科書的知識はそのドラマの中で学習者が発見されるべきものとして存在し、教室にいる学習者に科学的知識が実際に活かされる状況を与える。ドラマ視聴後に学習者は写真や絵など豊富な資料とコンピュータソフトなどを駆使し、教室の中で課題に向かう。佐賀 (1997) は、この学習の意義として、文脈を導入したことにより「課題をなぜするのかを「納得」しているかどうか、学習者の課題に向かう心的努力の量に影響を及ぼす」と述べ、学習構造の中での文脈の働きを明確にしている。

ミミ号の後、算数の問題発見と解決の技能を支援するため、1990年代になって『ジャスパー

プロジェクト』が開発された。これについては鈴木(1995)に基づいて紹介する。この教材は、ジャスパーという主人公による冒険物語で、数学的な問題解決場面を含む日常生活でのエピソードが、一話完結のドラマとして提示される。状況的学習観に基づいて構成されており、一話ごとのエピソードが文脈となって、後の教室学習につながる。ドラマの中には、問題解決に有効または有効でないような数値情報が含まれている。そしてドラマの最後に、見ている学習者に対して課題が与えられる。学習者は、ドラマのあちこちに埋め込まれた情報のどれをどう使うか考え、解決策を求めていく。ドラマはビデオディスクに収録されており、コンピュータを使って必要な場面を容易に呼び出すことができるなど、インタラクティブ性も高い。この教材は、全米の学校で採用され、評価データも集められ、かなりの成果があったという。文脈の提示にドラマを活用するという手法は、教室で学習する中に、リアリティのある文脈をいかに組み込むかという課題に対する一つの方向を示している。

日本で開発されたマルチメディア型英語学習教材『マリコ伯母さんの秘密』(ソフトウェア工学研究財団 1993)の場合、ロールプレイ型ゲームの手法を取り入れている。主人公の日本人がアメリカ留学中に、亡くなったマリコ伯母さんの留学時代の謎を解くという物語で、現地ロケによる映像をふんだんに使ったレーザーディスクで提供されている。学習者は主人公の役になることで物語と自分の距離が無くなり、しかも「多線多節型シナリオ」によって多様な物語が文脈として提供される。この教材は、謎を解きながら英語を聞いて理解する力をつけることがねらいだが、同時に学習意欲への効果もねらっている。

以上の教材に共通する文脈の特徴は、特定の状況を作り、その中に学習者をおいて、そこで学習者の意志で学習を進めることができるようになってきていることである。そして、その文脈は映像資料によって提供されている。マルチメディアが一般的になるにつれ、マルチメディアによる文脈提供型の教材が徐々に増えている。

ストーリー性のある映像で学習文脈を提示する場合の問題として、学習者はストーリーに気を取られて、直線的な学習をするのではないか。情意的領域では効果が得られるが、学習者の自由が奪われるのではないかという指摘もありうる。そこで既存の映像資料を文脈として活用していながら、学習者の自由な発想による思考を最大限に尊重しようと開発された『文京文学館』『ハイパーサイエンスキューブ』が参考になる。

『文京文学館』では、直線的構造の映像資料「ぶんきょうゆかりの文人たち一観潮楼をめぐる」(企画:文京区教育委員会 制作:岩波映画製作所 38分)を30分に編集したものを文脈にし、学習者が関連情報に自由にアクセスできるよう、柔軟なリンクを張ったハイパーメディア構造をとっている(財団法人日本視聴覚教育協会 1990)。レーザーディスクに収録された映画をハイパーカードがコントロールする形で、映画に登場する文人、作品(テキストと朗読)、年表、鷗外アルバム、地図、関連資料などの多様な情報のまとまりを、学習者が自分の興味の赴くままに、映画から離れて探索的に学習したり、映画に戻ったりが可能である。

『ハイパーサイエンスキューブ』では、5本の教育映画「力の平行四辺形」(岩波映画製作所制作、5分)、「風に向かって走るヨット」(岩波映画製作所制作、5分)、「川の流れと進む船一力の利用」(共立映画製作所制作、5分)、「エネルギーの移り変わり」(東映教育映画部制作、5分)、「ジェットコースター ―運動エネルギーと位置エネルギー―」(共立映画製作所制作、

5.5分) をもとに、「エネルギー」を中心とした総合的な科目の学習を行う。さらに、いくつかの映像資料を追加しレーザーディスクに収録し、やはりハイパーカードでコントロールする。映像資料以外に科学の用語、科学の基礎知識、科学のはなし、科学者列伝、科学図鑑、問題集、学習のきっかけを与えるプレイランド、など広大な学習空間が存在する(財団法人日本視聴覚教育協会 1991、1992)。

1.3 文脈の要件

構成主義学習観による教材では、文脈を重視する。この文脈とは、いままでの教材例から考えて、何らかの(例えば時間的な)流れをもち、その中には学習者の関心を引くような様々な場面や状況が存在し、学習活動が埋め込まれているものと言えそうである。しかし特定の教科のための教材開発を行う際に、何を文脈とし、どのような場面や状況を用意し、どんな学習活動をするかなどについて、構成主義学習観の立場から一般化された知見は少ないように思う。ミミ号のように学習者を引き込むようなドラマにするか、ジャスパーのように問題解決を前提としたエピソードにするか、マリコ伯母さんのようにロールプレイ型ゲームにするか、従来の教育映画を再利用するかなど、学習内容によって、文脈の種類や提示方法等は異なるはずである。

構成主義学習観による文脈はどのような特徴を持つのか。どういう要件があれば、文脈としての機能が満たされるのか。Jonassen (1991b) では「学習に効果的な文脈とは、問題や事例に基づき、活動志向のものであって、学習者が問題を解いたり事態をうまく処理するための技術や知識を獲得するように、学習者をそうした状況に巻き込むようなものである」と述べている。Lebow(1993)では、「学習者の自律性」「学習者との関連性」「学習者にとっての有意義性」(佐賀沢 前出)などの指摘がある。

こうした論考を参考に、ここで文脈の要件として、連続性、関連性、自律性を提案したい。連続性とは、文脈の中の課題や事例が物語のように連続的存在の中にあること。つまり、それらが別々に独立して存在するのではなく、時間的流れや、順序を伴って配列されたものである。ドラマや映画、ロールプレイゲームなどの形式が考えられる。これは文脈自体のもつ特性である。

関連性とは、文脈の内容が学習者となんらかの関連があり、学習者が有意味さを感じられるもので学習者が興味を持って入り込めそうな期待感のあるものである。そして学習の必要性が納得できるものである。ミミ号のように、視聴者と同年代の子どもが登場したり、マリコ伯母さんのようにロールプレイによって学習者自身がその文脈に入る込める構成などは、学習者と文脈の関連性を高める効果があると考えられる。これは、文脈と学習者との関わり方に関する規定である。

自律性は、学習者がある文脈の中で、自らの意志でコントロールできる学習環境を駆使して学習活動を行うことができること。ここでは学習者と文脈を提供しているメディアとの相互交渉性(interactivity)も含む。教師コントロールによる学習ではなく、学習者コントロールによる学習を可能にするような環境とも言える。これは、学習者と文脈の中での学習過程との関わり方に関する規定である。

ここで提案した3つの要件は仮説ではあるが、構成主義学習観から授業方法や教材を開発する際、曖昧になりがちな文脈概念を明確に捉え、文脈設定のヒントになるのではないかと考えている。このような期待を込め、以下では、日本語教育を例に、教材の中の文脈を分析してみることとする。

2 日本語教育と文脈

2.1 外国語教育理論における文脈

外国語教育理論では、構成主義で使う用語と同じものを使っている、意味が異なるケースがある。例えば文脈という言葉は、ある表現を理解するための手がかりで、その表現の周辺にある言語的情報のことを言う場合が多い。例えば、「知らない単語があっても、前後の文脈で意味が推測できる」などという場合である。これが文脈という言葉の本来の意味であろう。しかし、それでも厳密に定義されているわけでないように思われる。また、文脈の他に、場面、状況という言葉が situation の意味で使われている場合もあり、この場合は同義語に近い。

外国語教育では、おそらく他の領域よりも教授方法（～アプローチ、～メソッド等々）に関する理論が多く、研究論文の総数ともなるとかなりの量になるであろう。近代化によって世界の人々が直接会って交流をする機会が飛躍的に増加し、より効果的な外国語の学習方法が求められ、かなり早い時期から仮説や理論に基づいた指導法が提案されてきたからである。その中には構成主義という言葉は使わないにしても、構成主義学習観に結びつくような理論もすでにあったのではないかと思われる。

多くの文献をレビューしてまとめた垣田直己編『英語教育学研究ハンドブック』（1979）によると、イギリスをはじめとするヨーロッパでは、アメリカで優勢であった構造主義による教授法（Oral Approach 等）とは異なり、場面主義が重視されていたという。多くの文献があげられているがその中から、Hornby（1950）の提唱した Situational Approach について、教授原理をまとめているので引用する（垣田編1979；p.325）。

1. 新出単語や構造を明確な場面の中で示す。
2. 新教材の量は不消化にならないように制限する。
3. 発表の前に十分な聴解の機会を与える。
4. 発表と行動を平行させる。
5. 孤立した行動でなく連続性を考慮した action chain とする。
6. 変化を工夫する。
7. action chain は単位時間の 1/3 を限度として残りは読み書きにあてる。

以上の中にある、明確な場面による提示、発表や行動、連続性のある action chain、それを提供するための絵の使用など、Hornby の原理は、文脈の連続性を重視している。また、同時に「物語を物語のままで終わらせない工夫として、シリーズの絵について各種の質問を可能にしておくことや物語の場面を直ちに生活場面に移行させる工夫とそのような主題の選択が大切なことを Hornby は強調している」（垣田編 p.325）とあるように、文脈の関連性、自律性に結びつくと思われる指摘もしている。

1950年代のアメリカでは、構造主義言語学と行動主義心理学によって理論的裏付けを得た教

授法である Audio-lingual Method が開発された。しかし1960年代にはその批判がおり、文法中心の学習から伝達のための学習へという移行が徐々に始まった。それは、極端な客観主義とも言える教授法、例えば、あらかじめ決められ抽象化された文法知識を、学習前に決められた順序で、教師コントロールによる刺激—反応練習によって学習を進めるという方法への批判が出てきたことによる。またこの変化は単に学習方法が変化したのではなく、学習観の変化も伴っていたと考えられる。Richard-Amato(1988) (渡辺他訳)の中に採録されている Breen & Candlin (1980) の論文では、伝達思考の教授法では「教師も学習者も、学び・教え合うコミュニケーション的な過程の中で、相互依存の参加者となることができる」(Richard-Amato 邦訳書 p. 268)と学習者と教師の関係が学習をコントロールする/されるという関係ではなことを指摘し、学ぶとは人間相互間で知識を共有することであり「本当の知識というのは常に文脈の中に置かれているものであり、また、文脈は心理的であると同時に社会的でもある」(同上 p.267)とも述べ、文脈の重要性を指摘している。こうした論考が伝達を重視する外国語教育理論の中で早くから主張されていたことから、外国語教育理論の方向と構成主義学習観の方向とが、現実的成果があったかは別としても、重なる部分のあったことが分かる。

教育の現場で現在行われている授業が、どの程度、先端的な外国語教育理論を実践しているかは、しかし、よく分からない。理論が先行しても、現場での教育方法がそれに従って変わるというのはそう簡単ではないからである。外国語教育理論はこれまでいろいろなアイディアが生まれ、影響しあって発展してきた面があるが、必ずしもそれら全てが教室という現場に反映されてきたとは言えない。特に入試制度や学校という組織、そこで働く教師の基本的な学習観などが変わっていくのにはかなり時間がかかると思われる。教科書が伝達能力を目指しても、教師が従来の方法から脱却できず、いつまでも変わらぬ授業をやっているというケースも起りうる。

2.2 日本語教材の中の文脈

話を日本語教育に限定して、これまでの教材における文脈の扱いを検討してみよう。現在ほど日本語教育が盛んでなかったころは、初級日本語の教科書や教材はかなり限られていた。「これはペンです」式の文が並んだものもあった。これほど極端な脱文脈化ではなたつたにしろ、登場人物や場面など、具体的な文脈概念の乏しい教科書は多く見られた。これは、ある意味では都合が良かったとも考えられる。こうした教科書を使っていた時代は、日本語を学ぶ人があまり多くなかったため、どのような学習者(就学生、ビジネスマン、日本人と結婚した配偶者、旅行者…)でも対応できる教材の方が求められていたからである。

しかしこの10年で、日本語を学ぼうとする人が飛躍的に増加した。そして教科書や教材も特定の学習者向けのものや、いろいろな工夫をした教材が多く出るようになった。そうした教材の中には、構成主義でいう文脈概念に近く、参考になるものもある。そこで次に教材本文の内容に特徴があり、日本語教育での文脈作成に参考になると思われる教材を四つ紹介する。

まず最初は、1988年刊行の『リーとクラークの冒険』(山下明・鶴田庸子著 イーストビュー出版発行 凡人社発売 音声カセットあり)は初級修了程度の学習者のための日常会話の教科書である。この本文は15章全体を通して推理小説風のストーリーを持った対話になっている。

各課ごとに表現の解説と対話練習用の会話がついている。この本文の場面が日本語学校で、その学校の学生が行方不明になり、同じクラスの学生が探すというストーリーで、文脈としての連続性を備えており、学習者が興味を持続できるよう配慮している。そして、日本語を学ぶ学生が登場し、その文脈の中で敬語が難しいとか、学習上の悩みが話題として組み込んだりしているので関連性も持っている。しかし自律性については特に指摘できるものがない。欲を言えば、連続性をさらに具体的に表すため、教科書と音声テープだけでなくビデオを用意するとか、関連性を高めるため、登場してくる駅や住所など、現実存在するものを入れるなどの工夫を、そして自律性を高めるために、文脈をもっと活用して何か行うような課題や、敬語が話題になっている課では、練習の内容に敬語を入れるといった配慮があったらと思う。このようなストーリー性の高い文脈を提供する日本語教材は、それまであまりなかった。ただし英語教材としてはかなり以前からこの種の教材は多くあったので、日本語教材として存在しなかったのは、単にマーケットが小さかったということにすぎないと思われる。

次は留学生向けの初級全般をカバーする日本語教科書を二つ取り上げる。1983年、名古屋大学日本語教育研究グループによる『A Course in Modern Japanese Vol. 1, 2』（名古屋大学出版会発行、以下CMJと略記）と、1992～1995年に筑波大学留学生センターの教師集団である筑波ランゲージグループが制作した『Situational Functional Japanese Vol. 1, 2, 3』（凡人社発行、以下SFJと略記）である。どちらも内容が豊富で概略を説明するだけでも紙面がかなり必要になるため、文脈としての連続性、関連性、自律性についてのみ比較してみる。

CMJは全2冊で、大きな特徴の一つとして、会話本文で登場する場面に現実世界を入れている。例えば、名古屋大学のキャンパス、学内の食堂、保健管理室、事務室など、写真も入っている。デパートや交通機関も実際のものである。こうしたものに接しながら留学生が徐々に生活の範囲を広げていくという時間的な流れも配慮されており、連続性が高い。また、会話の内容も、留学生自身が登場し、彼らが現実遭遇するであろう会話が中心になっている。そのため関連性も高く、学習者にとって、有意義な学習ができるように配慮されている。特に学習ストラテジーとして、学習の仕方や教師への質問の仕方などが文脈の中に組み込まれている点など、学習者のことをよく考えた文脈と言える。問題点をあげれば、テキストと音声テープのみで、ビデオが市販されていないこと、文法学習については、従来の構造的なパターンプラクティスを中心であることなどであろう。さらに、自律性という面での学習活動が組み込まれないのも残念である。

SFJは、CMJより大部で、全6冊である。日本語や日本文化についての説明や、会話ストラテジーとして会話表現に関する説明を入れたり、ドリルも豊富に用意されている。会話本文であるモデル会話で扱われている文脈を見ると、連続性としては、留学生が生活の場を徐々に広げていくという点はCMJと同様だが、すこし違うのは架空の大学を設定して、現実世界でない点である。しかし、ビデオが市販されていることや、マルチメディアCAIが用意されているため、教材としての利用範囲は広い。また登場人物の性格付けがCMJよりはっきりしている点は、連続性に貢献している。関連性の面では、日本に来たばかりの留学生が現実遭遇しそうな場面が所々にある。しかしモデル会話から離れて、文法ドリルに行くと、絵を使ったりという工夫は見られるが、CMJ同様パターンプラクティスが主で文脈から全く離れてしまう。自律

性については、ドリル以外に、Tasks and Activities の項目でいろいろな活動（聴く、読む、書く、話すを中心とした活動）が組み込まれている。ただしここも本文の文脈とは関連がない。会話練習やロールプレイによる活動を取り入れている点は、CMJ ではなく、変化のある学習が展開できる。

CMJ も SFJ も、伝達能力の養成を重視しながらも文法や関連知識も学習できるという特徴を持っている。ダイアログ（CMJ）やモデル会話（SFJ）の文脈については、どちらも連続性、関連性、自律性が高いと言える面はあるが、しかし、それは従来の教材との比較においてである。構成主義学習観の立場から見れば、まだ、不足していると思われる点も少なくない。例えば CMJ は関連性は高いが、名古屋大学以外の大学で使用するればその長所が逆に短所になる。学習者から「どうして名古屋大学のことを勉強するのか」という批判が出ることは想像に難くない。教師は CMJ の一部分を差し替えて使うという作業が必要になる。SFJ が本文で筑波大学を松見大学に替え、現実の情報を組み込まなかったのは、この問題があったためと思われる。また、どちらの教材も文法練習は従来のパターンプラクティスと変わらず、脱文脈化しており、昔ながらの客観主義である。具体的な文脈を提供していながら、文法学習ではその文脈が活かされていない。自律性という面では CMJ では特に学習活動が教材としては少なく、SFJ はタスクによる活動があるが、文脈の中の活動という位置づけよりむしろ、その課の文法項目を取り込んだ応用練習的活動が多く、やはり文脈が活かされているとは言えない。

最後に、映画の文脈を活用したマルチメディア教材『釣りバカ日誌』を紹介する（財団法人日本語教育学会マルチメディア教材研究委員会 1997）。この教材は映画「釣りバカ日誌」（松竹株式会社制作）を文脈にした日本語教材で、レベルは中上級向けであろう。Windows 版 CD-ROM 1 枚で提供されている。映像データは映画の中の20分だけで、それに対応するスクリプト、あらすじ、クイズ、語彙・表現や登場人物の解説、映画の解説が含まれる。学習者は映画を見るか、クイズによる学習を始めるか、シナリオを見るかの選択が自由にできる。映像は5分間の場面が4つあり、場面別に見ることができる。各々映像を見ながらせりふの確認や、せりふから映像の確認が自由にできる。クイズは選択式でこたえるが、ヒントがついている。移動はかなり柔軟にでき、映像のサイズが小さすぎることを除けば、特に使いにくくはない。現在評価段階の作業を行っており、今後も研究を続けるとのことですらなる改善が期待できる。映画という文脈を活用しているため連続性、関連性とも高く、インタラクティブな操作による自律性も高い。しかし含まれている情報やクイズが映画の内容理解についてだけであり、また、文脈に基づいて新たな学習活動が展開できるという設定はない。技術的に可能なら映画全編を通して CD-ROM で見られたら、と思う。

この教材は映画という文脈を活用したハイパーメディア型教材といえる。しかし、同じ映画を素材としたハイパーメディアであっても、『文京文学館』とはかなり趣をことにする。それは、問いかけるメディアか、問いかけを待つメディアかの違いである。『釣りバカ日誌』は、クイズによる問いかけがある。しかし『文京文学館』ではそうした問いかけは一切せず、学習者の興味に応じて情報が提供されるような、思うがままの学習をさせる。しかし、そのためには非常に多くの情報を組み込む必要が起り、それが不十分であったため学習者から不満が出た（中野・飯吉 1990）。『釣りバカ日誌』では、あくまで映画についての情報（せりふや、あらすじ、

語彙、表現) だけである。それをクイズという形でうまく利用しようと考えている。

2.3 日本語教材における文脈の要件

2.2では、構成主義学習観で言う文脈という概念を、連続性、関連性、自律性という3つの要件から見て、日本語教材を考察した。もう一度整理しておく、連続性とは、文脈に物語のような流れがあるということである。これまで見た日本語教材の文脈は、この連続性という点では、それぞれ特徴をもっていた。推理小説風ストーリー、現実学習者のいる場面、学習者と似た立場の留学生の登場による話の展開、ストーリー性の高い映画などである。関連性とは、現実の学習者とその文脈がどのような関係にあるかということである。留学生が登場するとか、現実の大学や場所が使われ、そこで学習が有意味であると学習者に納得させる根拠となる。自律性は、学習者がその文脈の中で自らの意志による活動ができることで、文脈との相互交渉性のあるものだが、この点については、なかなか実現が難しい。

日本語に限らず、外国語教材の場合、構成主義の議論以前から、教材の核となるのは文脈であった。これまでも実に様々な教材が工夫を凝らした文脈を提供してきた。映画、ラジオやテレビのドラマ、レコード、カセットテープ、ビデオカセット、LD、マルチメディア、インターネットなど、新たなメディアの発生は新たな語学教材の発生でもあった。どのような文脈を、どういう形で提示し、学習者にどんな学習環境を提供できるか、これからも様々な試みが続くであろう。その中で、文脈をどう捉え、具体的にそれをどう教材や教授方法に生かしていくか。こうした課題は、学習目標、学習課題によって異なるとも言えるので、次は特定の学習者を想定した教材開発について、具体的に検討をしたい。

3 文脈制作とメディア活用能力

3.1 日本語研修生のための日本語教育

熊本大学留学生センターでは、新しい教材開発の準備を進めている。対象とする学生は、文部省の国費研究留学生である。彼らは、渡日後最初の6カ月間、日本語研修生として、日本語の集中教育を受けなければならない。学生たちは、大学の宿舎に住み、奨学金も十分でアルバイトなどの必要はなく、まったく勉強だけに打ち込むことができる。6カ月間、日本語を学習後、大学院で最低1年半は専門の勉強を続ける。期間延長も可能なので、修士や博士の学位取得を目指す学生がほとんどである。学生は35歳までの男女で世界中から集まるが、このコースで日本語を初めて学ぶものが多い。しかし彼らが集中的に日本語を学習できる期間は6カ月間だけである。6カ月後には専門教育が始まり、日本語の学習は、可能な場合でもごく少ない時間でしかなくなる。

6カ月という短い期間で、日本語ゼロで非漢字圏の学習者を、修了後は日本語で研究生生活を送れるようなレベルにまで指導するというのは、かなり難しい。授業全体に無駄のない、効率的な運用が求められる。しかしあまり厳しいと、修了後に自律的に日本語が学習できるような態度が育たない。コースが修了したとたん日本語の勉強もやめてしまうという学習者もでてくる。つまり情意的領域での成果がコース修了後の学習に影響する。従って認知的領域と情意的領域を統合した授業設計が必要となる。

構成主義学習観による授業方法を考えた場合、何を文脈とするかが非常に重要になる。『ミミ号の冒険』など、大規模な開発の可能な場合は、ドラマを作るとか、マルチメディアによる学習プログラムを開発するなど可能だろう。しかし、そのような費用も時間もなく技術力のあるスタッフもいないという現在の条件で、同等の文脈を提供することはできない。従って、少なくとも文脈としての要件を満たすものを、少ない費用と時間で手軽に制作する方法を考えなければならない。本論ではこれまで、文脈の要件として、連続性、関連性、自律性の3つを仮定して、日本語教材の中で、どのような部分がそうした要件を持つかを検討した。次にこれらの要件を、日本語研修生向けの教材の中でどう活用するかについて検討する。

3.2 日本語研修生にとっての連続性、関係性、自律性

本学の日本語研修コースでは、教授目標や内容などはすでに決められており、それにそって授業は実施されている。しかし、いくつかの課題がある。このコースは主教材として先に紹介したSFJを使用している。この教材の文脈は本学の日本語研修生にとっても身近なものである。しかし、文脈の連続性、関係性、自律性という点から各々分析してみると、先に述べたような問題がある。もう一度まとめると、文脈を提示しているモデル会話の連続性はかなり高いが、この文脈が後の文法練習や活動などに活かされてないため、教室での活動が文脈から切り放された空間になっている。ただし会話練習は文脈の内容に近いので、学生はその必要性が分かりよく練習している。関連性の点では、日本に來たばかりの留学生が登場するので非常によいが、架空の大学名を使っており現実の世界を教室に持ってくるのが難しい。これには熊本大学という場面での文脈を提供するのが一番よい。自律性という点では、Tasks and Activitiesがあり個々にはよく配慮されているが、これも先に述べたとおり、モデル会話の文脈からは離れていることと、その課の文法事項の応用練習としての活動であったりして、自律的学習のための活動とは言いにくい。全く視点の違った活動を組み込む必要があるだろう。

現在使用している教材の文脈、言い替えれば、モデル会話の部分について、実際に本学で教材を使用している教師11名にアンケート調査を実施し改善案をまとめた(牧・梅田 1997)。まず、市販の教科書では、熊本大学の日本語研修生が直面しそうな場面が少なく、文脈の連続性はあっても関連性にとぼしい。現実には熊大の日本語研修生が登場するような、彼らが現実には直面するような場面が必要であること。6カ月という短い期間で最大限の効果を期待するなら、どこでも起こりそうな一般化した場面より、学習者が間違いなく直面する場面を文脈の中に提供しなければならないこと。具体的には、熊本大学のキャンパスであり、学生に身近な商店街、よくいく銀行や郵便局、JRの駅、指導教官の家、床屋、美容院など、そして、話題として、切符の買い方、電車の乗り方、日本語の勉強の仕方、熊本方言、日本の料理、指導教官への電話の仕方、手紙の書き方…などである。

学生の身近なことに關する出来事がいかに学習対象として有意義かを示唆する研究として谷口ら(1994)の調査がある。結論だけまとめると初級レベルの学習者ではエピソードによって語彙をよく学ぶ。そして教師にとって必要なこととして、(1)初級段階では学習者自身にとって意味のある語彙とは何かを知ろうとつとめる、(2)学習者が自分の経験について語る機会を多く設ける、などの提案をしている。これは初級日本語学習者にとって、身近なエピソード、つま

り身近な文脈が教材に使われることの重要性を示唆している。

文脈の中に組み込みたい場面を考えていくと、舞台は熊本大学であり、登場人物は熊本大学の日本語研修生と留学生センターの教官や事務官といった人が主な登場人物になる。特定の学習者向けの教材を考えているため、文脈も一般的ではなく特定のものになるのは当然のことである。和田・梅田（1997）では、この議論をさらに進めて、熊本大学日本語研修コースそのものを文脈として扱うことを提案している。まず大きな文脈として「日本語研修生として6カ月間熊本大学で生活する」ことがあげられる。そして、その中で起こっていくことを小さな文脈としてまとめるのである。小さな文脈には例えば「日本語の勉強を進める」「大学院への準備をはじめ」「熊本の生活になれる」などを考えているが、この小さな文脈については、現在大幅な訂正を加えさらに検討しているところである。さらに梅田（1997）では、日本語ではない別の学習内容として、メディア活用能力（OHP やコンピュータの使い方等）を、日本語で教えるという方法を提案している。これには Content-Based Approach という外国語教育理論を使う。この理論では、学習内容について日本語で学習することで、付随的に日本語の習得もできるという仮説に基づいている。ここで言う学習内容を文脈として捉え、先の「小さい文脈」の一つとして加えたらどうかと考えている。

3.3 教員のメディア活用能力の必要性

文脈の内容が決まったとして、それをどのような形で学習者に伝えるか。そこで登場してくるのがマルチメディアなどの新たな教育メディアである。今まで見てきた教材では、文脈を映像や音声などを使ったいわゆるメディアミックスの形態で提示しているものが多い。今後はコンピュータを使ったマルチメディア教材として開発されていくだろう。構成主義学習観では、コンピュータやインターネットが必需品のようになっているのである。連続性、関連性、自律性を満たすような文脈を提示できるのは、こうしたメディアの発達のおかげだからである。特に外国語教育ではこうした教育メディアが今後ますます重要な道具になることは容易に想像できる。かつてテープレコーダもテレビもコンピュータもなかった時代、構成主義的な授業内容を認め主張する人はいた（例えば先に紹介した Hornby (1950)）。もし当時マルチメディアが存在していたらどうなっていただろうか。そう考えると、メディアが現代の教育に与えるインパクトがいかに大きいかを改めて感じる。

さて、本学の日本語研修コースそのものを文脈化するにはどうしたらよいか。今述べたように現代はメディアが教育を変える時代であり、メディアの活用によって文脈が作られるといっても過言でない。そこで、研修コースのさまざまな機会をとらえメディアを使って学習者や学習に関わる情報を集めようと考えている。例えば、キャンパス内の場所・物・人など写真に撮り絵カードにする。デジタルカメラとカラープリンタが便利である。さらに、この学習情報の中には、留学生自身の学習風景とか、買い物をしているときの応答、教室での練習風景、スピーチの記録、旅行などを組み込み、デジタルカメラやビデオカメラで撮影する。そのうえ学生の書いた作文なども記録として残す。こうした記録を編集することで新たな教材を作ることができる。教材の全てではなく一部であったとしても、次に来る学生へのメッセージとして、今学んでいる学習者の学習過程の記録や、彼らが自ら制作したデータを活用するのである。幸いな

ことに、この作業に必要な機材は留学生センターにはかなりそろっている。問題は、教師の側がそれらを使いこなせるか、学生にどう使わせるかという点である。単に使い方だけでなく、画面の構成方法や、編集・配布の方法、また著作権についての知識まで、多くのことについて理解と習得が必要になる。このような内容を教師側がいつでも自由に学べるような研修プログラム（これはつまり構成主義学習観に基づいているものという意味で）の開発が望まれる。

これからはマルチメディアの発達によって、有意味な学習が可能となっていく。有意味な学習とは、文脈の中に存在し何度となく出会う機会があり（連続性）、学生にとって身近で（関連性）、いろいろな場面で学生が自らそれを使うことができる（自律性）環境での学習である。これを実現するためにメディアを教師がどのように使うか、使えるようになるかで、今後の教育が大きく変わることになる。日本語教育だけでなく、これからは様々な領域で教師も学習者もメディアの活用が必要になっていくだろう。

（参考文献）

- (1) 梅田泉 (1997) 「日本語研修生のメディア活用能力を目指した授業について」 熊本大学留学生センター紀要 第2号、1-12
- (2) 垣田直己編 (1979) 『英語教育研究ハンドブック』 大修館書店
- (3) 社団法人日本語教育学会編 (1997) 『マルチメディア日本語教材に関する調査研究—報告書—』 社団法人日本語教育学会
- (4) 財団法人日本視聴覚教育協会編 (1990) 『試行としてのメディア・ミックス教材の開発第2年次報告書』 財団法人日本視聴覚教育協会
- (5) 財団法人日本視聴覚教育協会編 (1991) 『ハイパーメディア「サイエンス・ハイパーキューブ」試行としてのメディア・ミックス教材の開発第3年次報告書』 財団法人日本視聴覚教育協会
- (6) 財団法人日本視聴覚教育協会 (1992) 『ハイパーメディア『ハイパー・サイエンスキューブII』—新たな開発と教育実験の記録—』 財団法人日本視聴覚教育協会
- (7) 佐賀啓男 (1997) 「『ミミ号の航海』の教材としての構造と意義について」 研究報告第99号 放送教育開発センター
- (8) 佐賀啓男 (1994) 「教育工学誌の新たな傾向（その1）構成主義に深く傾く教授デザイン」 視聴覚教育 第48巻第5号、74-75
- (9) 菅井勝雄 (1998) 「「教育システム」の研究動向」 日本教育工学雑誌 第21巻4号、203-208
- (10) 鈴木克明 (1995) 「教室学習文脈へのリアリティ付与について —ジャスパープロジェクトを例に—」 教育メディア研究 第2巻1号、13-27
- (11) ソフトウェア工学研究財団 (1993) 『新コンピュータ支援教育システムの開発に関するフィージビリティスタディ報告書』 機械システム振興協会システム開発報告書 4-F-9
- (12) 谷口すみ子・赤堀侃司・任都栗新・杉村和枝 (1994) 「日本語学習者の語彙習得 —語彙のネットワークの形成過程—」 日本語教育 第84号、78-91
- (13) 中野照海・飯吉透 (1990) 「個別評価の結果と考察 第1節国際基督教大学グループ」 財団法人日本視聴覚教育協会編 (1990) 『試行としてのメディア・ミックス教材の開発第2年次報告書』 財団法人日本視聴覚教育協会、19-26
- (14) 牧紀子・梅田泉 (1997) 「会話教材に関する考察 —新教材の開発に向けて—」 熊本大学留学生センター紀要 第2号、35-46
- (15) 和田礼子・梅田泉 (1997) 「文脈が支援する文法学習のための一試案」 熊本大学留学生センター紀要 第2号、47-58
- (16) Anderson, J.R., Reder, L.M., & Simon, H.A. (in press) Applications and misapplications of

cognitive psychology to mathematics education, [WWW document URL <http://sands.psy.cmu.edu/ACT/papers/misapplied-abs-ja.html>]

- (17) Breen, M., & Candlin, C. (1980) Essentials of a communicative curriculum, *Applied Linguistics*, 1, 2, 90-112.
- (18) Hornby, A.S (1950) The Situational Approach in Language Teaching, *English Language Teaching*, 4, 4, Jan., 98-103, 4, 5, Feb., 121-128, 4, 6, Mar., 150-156.
- (19) Jonassen, D.H. (1991a) Objectivism versus constructivism: do we need a new philosophical paradigm?, *Educational Technology, Research and Development*, 39, 3, 5-13.
- (20) Jonassen, D. H. (1991b) Context is everything, *Educational Technology*, 31, 6, 35-37.
- (21) Lebow, David. (1993) Constructivist Values for Instructional Systems Design: Five Principles toward a New Mindset. *Educational Technology, Research and Development*, 41, 3, 4-16.
- (22) Richard-Amato (1988) *Making it Happen*, Longman. 渡辺時夫ほか訳『英語教育のスタイル—インプットからインタラクションへ—』研究社出版